

小学校における自己肯定感を高める教育実践の検討 －実践研究論文を手がかりとして－

A study of educational practices to enhance children's self-esteem in elementary schools:
Through the examination of research papers on practices for higher self-esteem

松井 香奈

MATSUI Kana

武庫川女子大学大学院 教育学研究論集

第12号 2017年

【院生研究ノート】

小学校における自己肯定感を高める教育実践の検討

ー実践研究論文を手がかりとしてー

A study of educational practices to enhance children's self-esteem in elementary schools:

Through the examination of research papers on practices for higher self-esteem

松井香奈*

MATSUI, Kana

要旨

子どもの自己肯定感を高めるための教育実践が行われてきた。しかし、本当に何らかの教育を行うことによって自己肯定感を高めることができるのかについて、これまで詳しく検討されてこなかった。本研究の目的は、自己肯定感を高める教育実践に関する研究を取り上げ、そうした実践がもつ意義と問題点を明らかにすることである。小学校における18件の教育実践論文を教科・領域等、実践の時間、対象となる学年、抽出される児童等の8つの視点から分析を行った。分析結果として、①あらゆる教科・領域等で実践されている、②6年生を対象とした実践が18件中6件と多い、③抽出された児童は、必ず自己肯定感が最後には高まっている、④自己肯定感の定義が異なっている、⑤全ての児童に対して効果的な方法という教育実践はない、ことが明らかとなった。

1. はじめに

近年、子どもの自己肯定感が注目を集めている。下村前文部科学大臣が「教育再生の実現に向けて」(2014)¹の中で、日本の子どもの自己肯定感の低さを我が国の危機的状況と喫緊の課題に掲げたことは記憶に新しい。全国学力・学習状況調査や『子ども・若者白書』などの自己肯定感に関する各種の調査結果では、日本の子どもの自己肯定感は低いと指摘され、自己肯定感を高めることが課題であるといわれている。中でも、日本の子どもの自己肯定感は諸外国に比べて著しく低いと、教育等を通して自己肯定感を高めることが何よりも重要な課題であるとも考えられている。

筆者の経験でも小学校現場で自己肯定感を育てる重要性を教師から聞くことがよくある。ボランティアとして訪ねた小学校で、担任教師が自分に自信のない子や自分の考えに自信のない子に対して「〇〇さんは自己肯定感が低くて…」と表現し、子どもの行動をその子の自己肯定感と結びつける発言を、聞くことがある。

自己肯定感という言葉が、それをを用いる人によって、意味内容が異なっているにもかかわらず、“何となくわかったつもり”で理解され、共通の言葉として使われている。自己肯定感とは、人の心の内面の状態を指す言葉だが同時にそれは、上述の担任教師の言葉のように、人の行

動から推し測られ、語られることも多い。

こうして日本の子どもの自己肯定感の低さを課題と捉え、自己肯定感を高めるために教育実践が積み重ねられている。しかし、その教育実践で高めようとしている自己肯定感とは、いったいどういったものなのだろうか。そもそも自己肯定感とは何なのか、自己肯定感が高ければ高いほど良いのか、自己肯定感の基準は何なのか、本当に自己肯定感を高めることは必要なのか。さらに、自己肯定感とは教育によって高められるのか、こうした疑問を明らかにするために、まず自己肯定感を高める教育実践に注目することにした。

自己肯定感とは単一的なものではない。捉え方に違いがあるだけでなく、その深さにも異なるレベルが存在する。本研究の目的は、自己肯定感を高める教育実践を対象にして、それらの検討を行い、そうした実践がもつ意義と問題点を明らかにすることである。そのために、実践においてどのような自己肯定感をどのように高めようとしているのか、また、その結果はどうであったのかを分析する。こうした研究はこれまで他に類を見ない。なお自己肯定感の定義に関する整理は、白石²や矢野³などが試みているが、本格的な研究は未着手である。

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻院生 (Graduate student, Mukogawa Women's University Graduate school of education)

2. 「中央教育審議会の審議」にみる自己肯定感への注目

矢野(2016)によれば、自己肯定感が論文の題名としてはじめて登場するのは、1994年である³。2000年ごろになると多くの論文で自己肯定感という表現が使われ始めた。中央教育審議会（以下：中教審）でも、自己肯定感という言葉が話題になったのは、2004年11月教育課程部会「豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会」（第2回）⁴においてのことである。ただしそこでは、子どもの教育をどう行うべきなのかという議論の中で少し述べられていただけであった。この議論の背景となったのは、2004年6月に起きた長崎県佐世保市の小学6年生女兒が起こした事件であった。

中教審では、その後の会議で、「高校生の学習意識と日常生活調査報告書日本・アメリカ・中国の3ヶ国の比較」（2005年3月）⁵や「低年齢少年の生活と意識に関する調査報告書」（2007年2月）⁶等の自己肯定感に関する各種調査をよりどころとして、日本の子どもの自己肯定感が低いことが幾度となく議論されている。例えば、2004年教育課程部会「豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会」（第3回）⁷では、日本の子どもの自己肯定感が低いという調査結果に対して、委員の面々は年齢からみて妥当な結果だと受け止め、結果にのみ囚われすぎる議論に釘を刺していた。また、思春期では誰もが自己肯定感の下がる時期であるという指摘や文化的な差、日本の伝統的な価値観である謙虚さの反映であると受け止める方も見受けられた。

ところが、2012年中教審高等学校教育部会（第11回）⁸を境に、日本の子どもの自己肯定感が低いという調査結果に対する態度が一変する。それまで日本の子どもの自己肯定感が低いのは、日本人の文化や性格、謙虚さゆえと言われていたことに対して、「そういうレベルではない、深刻な問題」と指摘された。2014年7月中央教育審議会（第92回）⁹でも、「自己肯定感に関する調査を踏まえ、子どもの自信や可能性、能力を引き出す教育を行うことが出来る制度の構築が今、我が国において急務」とされたのである。自己肯定感とは、子どもの健全な成長を目指す教育において大変重要なものであるとして、低い自己肯定感を高める教育を強力に進める必要があるとする提言がなされたのである。

本研究で取り上げた18の教育実践論文は、いずれも2001年以降のものである。特に、「教育再生の実現に向けて」¹で、日本の子どもの自己肯定感の低さを我が国の危機的状況とされた2014年に5本の論文があり、実践されている。このように、自己肯定感を高めることへの要求は強まってきている。

3. 自己肯定感を高める教育実践論文の分析

(1) 分析方法・対象

教育の分野で自己肯定感をキーワードに含む論文数は、2001年～2015年の間に360本あった³。その中で、以下4つの条件にあてはまる18件の教育実践論文を分析対象とした。

- ① 自己肯定感をキーワードに含んでいること。
- ② 自己肯定感を高めるための教育実践に言及していること。
- ③ 小学校の、単一の学年や学級における実践であること。
- ④ 教育課程内に位置づけられた実践であること。

「教科・領域等」「教育実践にかかる時間」「対象となる学年」「抽出される児童」「実践者」「自己肯定感の定義」「自己肯定感の測定方法」「実践結果と課題」の8つの視点から行う。

(1) 教科・領域等(表1参照)

表1は、本稿で取り上げた18件の論文を学年、教科・領域、時間別に整理し直したものである。この表1をもとに分析する。

自己肯定感を高める教育実践は、特別活動、総合的な学習の時間、道徳や生活等の各教科の時間などあらゆる機会を通して行われている。話し合い活動や構成的グループエンカウンターといった手法を導入している実践も確認できた。

表1 学年、教科・領域、時間別

学 年	教科・領域等	実践に要した時間(実践番号)
1年生	・ 図画工作	6時間 (実践5)
2年生	・ 生活	20時間 (実践6)
	・ 生活	6時間 (実践11)
	・ 生活	6時間 (実践13)
	・ 生活	22時間 (実践14)
3年生	・ 特別活動	4時間 (実践4)
4年生	・ 算数	10時間 (実践8)
	・ 教科不明(構成的グループエンカウンター)	8回 (実践10)
	・ 算数・道徳	算数10時間・道徳4時間 (実践16)
5年生	・ 教科不明(構成的グループエンカウンター)	4回 (実践1)
	・ 特別活動	4時間 (実践4)
	・ 図画工作、朝の短学活	図工5時間・短学活15分×4回(実践15)
	・ 教科不明(構成的グループエンカウンター)	1時間 (実践18)
6年生	・ 道徳	7時間 (実践2)
	・ 総合的な学習の時間	約1年間 (実践3)
	・ 音楽	2ヶ月程度 (実践7)
	・ 道徳	2時間 (実践9)
	・ 各教科、道徳、特別活動(構成的グループエンカウンター)、理科	4週間 (実践12)
	・ 話し合い活動	回数不明15分～20分程度 (実践17)

また、教科・領域を学年別にみると、学年が上がるとつれて教科・領域の幅が広がっている。1・2年生では、図画工作と生活の2つの教科でしか実践されていないのに対し、3・4年生は、特別活動や算数、道徳の3つの教科・領域において行われている。

特に、5・6年生になると、その特徴が顕著に現れている。特別活動、図画工作、道徳、総合的な学習の時間、

音楽、理科等と様々な教科・領域にわたって実践が行われていることがわかる。こうした学年が上がるにつれて、様々な教科・領域等での実践の幅が広がるのには、学年の教科数の違いや年齢等が考えられる。

1年生は、6教科と道徳、特別活動から授業が構成されている。3年生になると、7教科と道徳、特別活動、総合的な学習の時間で授業が構成され、5年生からは家庭科、外国語活動が増える。教科・領域から自己肯定感を高める実践をみてみると、国語、社会、家庭、体育、外国語活動で行われていない。また、実践されている教科・領域の中でも、生活科の実践で4件あり、道徳や特別活動の実践は3件ある。このことから、自己肯定感を高める教育を行う上で、行いにくい教科・領域がある。

構成的グループエンカウンターや話し合い活動といった手法が用いられている学年は、4年生からである。こうした手法を取り入れる理由として、「自己に対する肯定的な感情・認知を促進する」（実践1）ことや、「SGE（筆者注：構成的グループエンカウンター）の取り組みを通して自己受容させることは、子どもたちが自分を肯定的に捉えることにつながる」（実践18）ことが挙げられている。実践10では、「SGEを行い、児童のSS（筆者注：ソーシャルスキル）が高まるとともに自尊感情が高まる」と仮説が立てられている。つまり、自分を肯定的に捉えるためには、構成的グループエンカウンターや話し合い活動などが必要なカウンセリングの手法として、取り入れられている。さらに、「認め合う活動を検討し、自己肯定感を高める手立てを探る」（実践18）のように、自己を肯定的に捉える感情を促進させる手立てを教育実践の中で手探りしていることが伺える。

(2) 教育実践にかかる時間(表1参照)

教育実践が表1に見られるように本稿で取り上げた教育実践は、7時間から20時間程度の1つの単元に相当する時間、あるいは4週間から2か月程度の期間をかけたものまで実践に要した期間は様々である。

実践16では「1・2時間目では『自らを振り返り、良さに気付く』ことと、『周りから愛情に気付く』ことに単元の中で取り組む」と述べられているように、いくつかの手順を踏みながら自己肯定感を高めようとしている。しかしながら、実践1の「単元としての一定のまとまりをもち、効果が期待できそうな回数という点から4回計画した」のように、時間の設定理由に関して記述した実践は18件中7件と少ない。時間に対する問題は単元に要する時間を実践の時間に充てることであらかじめ決まっており、意識にあがってこないからと思われる。

一方、実践15では、「行事等の都合上多くの回数を実施することが難しい。（中略）説明の時間を短くして活動の時間を長く」と述べられ、自己肯定感を高める実

践の時間を確保することの難しさがあるとされていた。そうした背景があるからか、1年間を通して自己肯定感を高める実践（実践3）を行ったとする、長期の実践は一例のみである。しかし、長期的な実践の重要性について、実践者にも懸念があり、実践報告の課題の中でも、「長期的な効果研究が必要」（実践4）や「4週間という短期間では効果が表れにくいため、実践で自己肯定感の向上については継続的に行っていく必要がある」（実践12）のように述べられている。

(3) 対象となる学年(表1参照)

自己肯定感を高める実践は、小学校1年生から6年生までの全学年で確認された。筆者が収集した実践の内訳をみれば、1年生1件、2年生4件、3年生1件、4年生3件、5年生4件、6年生6件となっており、全学年にわたっている。

対象となる学年は、多様であるが、今回の内訳では6年生の学年が多い。実践において6年生を対象とする理由を、その学年が「前思春期」（実践2）や「思春期の中心ということもあり、心の揺れ動く時期」（実践9）と述べられ、6年生が思春期に差しかかっている大事な時期であることが重要視されていた。

6年生を対象とするもう一つの理由として、小学校の6つの学年の中で、自己肯定感が最も低いとされる学年であることが理由として述べられている。教師が担任する児童たちの自己肯定感の低さに対する疑問から自己肯定感の調査を行った結果、「肯定的評価をした児童は少ない」（実践3）や、「自己肯定感が低いとの実態がある」（実践12）と、子どもの自己肯定感が低いため、それを高める実践が必要だという認識がよりどころとなっていた。ただし、自己肯定感が低いと判断する根拠は、「実践者の主観」（実践3）や「全国学力・学習状況調査」（実践12）、メディアなどで取り上げられる子どもの自己肯定感の国際比較等、様々であった。

このように、6年生が思春期との関連において自己肯定感が低下する時期と捉えられており、この時期に自己肯定感を高める実践が必要となるという実践者の認識がある。

(4) 実践で抽出された児童

教育実践において、研究対象として抽出された児童は、どの実践においても必ず自己肯定感が最後には高まったとされている。自己肯定感を測る基準として、抽出児の記述したカードや行動を対象としている実践は、実践6,11,14,15である。

実践6では、生活科のお手伝い活動を題材とし、「おてつだいは進んでしていますか」というアンケートからだいたいのお手伝いは進んでしていたA児とお手伝いはして

いなかった B 児を抽出していた。なぜ、この二名を抽出したのかについての記述は見当たらなかった。実践 15 では、自己肯定感を高める実践を行う学級においてアンケートを実施し、その結果から「他の児童と比べて一人だけ自己肯定感が低い児童がいることがわかった（以後この児童を A 児とする）」とし、抽出児を決めていた。

実践 11 では、生活科で色水を作ることを題材とした。その中で色水の作成に試行錯誤しながらやり遂げた C 児と友達の意見から新たな色水作りに成功した D 児を抽出児としていた。この実践においても、児童を抽出した理由の記述は明記されていなかったが、D 児について「具体的な記述としては表れていないものの、D 児の姿からは『自己肯定感』の高まりを推測することができる」としている。このように学級の中で著しく自己肯定感が低い児童を対象とし、彼らの自己肯定感が高まったとする実践を報告している。一方で、自己肯定感が高い児童を対象とした実践は、みられなかった。

すなわち、自己肯定感「ある程度高いほうがよい」という想定のもとで実践が行われていると考えられる。実践において自己肯定感が高いとされている児童は、実践によってさらに高まることが期待されているのか、それとも高まりすぎても問題だと考えられているのかについて言及されていない。

(5) 実践者

自己肯定感を高める授業実践を実践者別にみると、5 つに分類できる。その概要を以下に示す。

- ①学校外の研究者が、ある学校やクラスを借り、授業実践を行っているのは、8 件（実践 1, 2, 11, 12, 13, 15, 16, 18）。
- ②担任教師が自クラスにおいて授業実践を行っている実践は、5 件（実践 3, 4, 5, 6, 9）
- ③T・T（ティームティーチング）形式をとり、担任教師と研究者で授業実践が行われている実践は、2 件。（実践 7, 10）
- ④担任教師が複数のクラスで同じ授業実践を行っているのは 1 件（実践 8）
- ⑤担任教師が実践し、研究者がそれを分析している授業実践は 1 件（実践 14）

以上の 5 つの分類から、実践者（研究者）があるクラスを借りて自己肯定感を高める授業実践がもっとも多いことがわかる。それについて、栗木（実践 11・13）は、「筆者は、4 月より毎週金曜日に、終日、本学級にボランティアとして関わり、子どもたちとラポールが成立している」と述べており、実践者が担任でない場合、子どもたちとの関係が大切であることを重視している。また、自己肯定感を高める授業を行った実践者が、自ら分析を行う場合が多いことがわかる。行った実践を実践者とは別

の研究者が分析しているのは、実践 14 のみである。

また、実践者の経験年数について言及があるのは、実践 10 の 1 件のみである。「教職数年目の若手女性教諭（中略）教職三十数年目のベテラン男性教諭」と記されている。他の論文では、実践者の経験年数については考慮されていない。

(6) 自己肯定感の定義

表 2 自己肯定感の定義

実践番号	自己肯定感の定義
実践 1	・定義の明示なし（自己肯定感に関する記述あり）・自己を見つめ、どのように成長させていくかを見極め、自他の違いを生かしつつ他者と関わる力も求められている。
実践 2	・他者と比較した優越感や有能感ではない。「よいもダメも含めて自分は自分であって大丈夫」という安心感。
実践 3	・定義の明示がなし（自己肯定感に関する記述あり）・自己肯定感を、「自分は全校の役に立っていると感じる」「最高学年として責任をもって仕事ができる」の 2 項目の肯定的な評価で測定している。
実践 4	・定義の明示がなし（自己肯定感に関する記述あり）・自分自身の存在に対する認識として、自己の身体的な特徴や能力や生活などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情。（中島 2003）
実践 5	・定義の明示がなし
実践 6	・自己自身の存在に対する認識として、自己の身体的な特徴や能力や性格などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情。
実践 7	・定義の明示がなし
実践 8	・他者とのかわりの中で、自らの基準に照らして自分を愛する感情。
実践 9	・①強い自己肯定感「自分にはいいところがある」「自分でいいことを知っている」②深い自己肯定感「自分の善悪も含めて認めることができる」
実践 10	・定義の明示がなし
実践 11	・「競争的自己肯定感」：他者と自分を比較し、その優越感を感じることで得られる自己肯定感。 ・「愛宕的自己肯定感」：他者の比較を行わず、自己内基準に基づき、自らを受け入れる自己肯定感。
実践 12	・定義の明示がなし ・自己肯定感のアンケート調査、「自分のよいところがわかってるか」という項目で、自己肯定感を測定している。
実践 13	・「自己有能感」と「自己有用感」を合わせたものを「自己肯定感」とし、子どもの自信を高めるための中核となる概念。
実践 14	・（ローゼンバークの自尊感情を用いた上で）生活科において子どもの「これでよい（Good enough）」に属する自己肯定感。
実践 15	・self-esteem のなかでも自己に対して肯定的に考えたり感じたりする感情。
実践 16	・できる自分もできない自分も受け入れた上で、自らを好ましく感じるこのことができる心。
実践 17	・定義の明示がなし
実践 18	・自己肯定感の定義はなし。（自己肯定感に関する記述あり）・「自己自身の存在に対する認識として、自己の身体的な特徴や能力や性格などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情をさす」「教育用語辞典」（山崎・片上、2003）

表 2 は、教育実践において採用されている自己肯定感の定義をまとめたものである。

自己肯定感の定義を明示していない実践が 18 件中 9 件あった。定義を確認できなかった 9 件の内訳をみると、5 件は自己肯定感に関する記述及び自己肯定感を測定する項目の記述があった。残る 4 件では、実践内に自己肯定感に関する記述が確認できなかった。自己肯定感に関する定義がなくとも、どのような自己肯定感を育てようとしているのかを推し測ることができる場合もある。しかし、定義がなされないまま、自己肯定感を高めるための実践が進められている場合も少なくない。

表 2 からは、大きく分けて 3 種類の自己肯定感の定義があることが確認できる。それは、①自分のことを肯定的に受け入れられているか、②自分の良いところも悪いところも含めて受け入れられているか、③他者との関わりの中で自分を受け入れられているか、の 3 つである。

1 つ目の定義に基づいた実践は、8 件（実践 4, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 18）であった。この 8 件には「自己の身体的な特徴や能力や生活などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情」（実践 4）や「できるようになっ

た自分に気付き、自信と意欲をもって生活する子ども」(実践 6)、『自分にはいいところがある』『自分でいいところを知っている』(実践 9)と、様々な表現ではあるが、自分のことを肯定的に受け入れられているかどうかという視点を含むものとしてまとめることができる。

2 つ目の定義に基づいた実践に該当するのは、4 件(実践 2, 9, 14, 16)であった。実践 2 では、『よいもダメも含めて自分は自分であって大丈夫』という安心感、実践 16 は「できる自分もできない自分も受け入れた上で、自らを好ましく感じることでできる心」としている。すなわち、自分の良いところも悪いところも含めて受け入れられているかどうかという視点をもっていることができる。

3 つ目の定義に基づいた実践に該当するのは、4 件(実践 1, 3, 8, 11)であった。「他者とのかかわりの中で、自らの基準に照らして自分を受容する感情」(実践 8)のように定義づけをしていることから、他者との関わりの中で自分を受け入れられているかどうかという視点を含むものとしてまとめることができる。

自己肯定感の中には、深さのレベルがあるとしている実践も見受けられる。実践 11 では、「他者と自分を比較し、その優越感を感じることで得られる自己肯定感」を競争的自己肯定感と名付けており、「他者の比較を行わず、自己内基準に基づき、自らを受け入れる自己肯定感」を受容的自己肯定感と区別している。また、実践 9 では自己肯定感を、浅いもの(浅い自己肯定感「自分にはいいところがある」「自分でいいところを知っている」と深いもの(深い自己肯定感「自分の善悪も含めて認めることができる」と定義している。

様々な定義をみると、自己肯定感は「感情」として捉えられているばかりではない。実践 4・8・15・18 で「感情」とされているのに対して、実践 2 は「安心感」、実践 16 で「心」とされている。自己肯定感は感情を指すとしている定義がある一方で、安心感や心といった大きな概念で自己肯定感を捉えている実践も見受けられる。

(7) 自己肯定感の測定方法と尺度

18 の実践事例について、自己肯定感の測定方法を表 3 にまとめた。1.2 年生を対象に、自己肯定感の尺度を用いて児童の自己肯定感を確かめている実践は少なく、自己肯定感が低いとされる抽出児の行動や感想等を分析する実践が見受けられる。1.2 年では、自己肯定感の尺度等の言語のみの測定では、正確に計測しにくいからである。一方で、3.4 年と 5.6 年では、尺度を基準として自己肯定感の高まりを測定している。

「行動面への影響は見いだせなかった」(実践 1)との記述がある。このように質的な変容が捉えられた実践は少なく、数値によって結論づけている。

表 3 自己肯定感の測定方法

学年	実践番号	自己肯定感の測定方法及び尺度	作成者(氏)
1 年	実践 5	・児童の会話、相互行為、道徳行為の書き起こし	・記述無し
2 年	実践 6	・カードの記述や授業後の面接の発言、行動観察	・記述無し
	実践 11	・アンケート調査、児童の姿やワークシートの記述内容の分析(抽出児 2 名)	・葉木(2013)
	実践 13	・抽出児(1 名)に対する教師の勇気づけを分析	・記述無し
	実践 14	・児童が記述したカードを分析。抽出児(1 名)のカードを分析	・記述無し
3 年	実践 4	・自己肯定感尺度	・岸(1997)
4 年	実践 8	・自己評価尺度を自己肯定感尺度として使用	・久芳ら(2006)
	実践 10	・自尊感情測定尺度	・東京研修センター(2011)
	実践 16	・ここについてのアンケート調査	・文部科学省(不明)
5 年	実践 1	・「Who am I?」16 答法、生き方尺度	・板津(1992)
	実践 15	・G & S 質問紙「自分自身に関するアンケート」、学級担任からの聞き取り、行動観察	・群馬県総合教育センター(2007)
	実践 18	・授業観察、担任の意識調査、子どもの感想	・記述無し
6 年	実践 2	・自己肯定感指標	・菅野ら(2003)
	実践 3	・アンケート調査	・田原(2007)
	実践 7	・自己肯定感尺度	・堀野・森(1991)
	実践 9	・授業内の発言・様子、感想から分析	・記述無し
	実践 12	・全国学力・学習調査「自己肯定感」の項目	・国立教育政策研究所(2008)
	実践 17	・楽しい学校生活を送るためのアンケート (「Questionnaire-utilities」)	・河村(2006)

実践事例において用いられた自己肯定感を測定する尺度を表 4 に示す。

表 4 自己肯定感を測定する尺度

実践番号	尺度の種類	内 容
実践 11	・アンケート調査	・わたしはわたしのことをいとおもっている
実践 4	・自己肯定感尺度	・論文内に記名無し(15 項目 4 検法)
実践 8	・自己評価尺度	・1 成績がよい、8 友達に好かれている、4 自分にはよいところがある、5 自分にはだれにも負けないもの(こと)がある、6 静やスタイルにまねぞくしている、7 自分には「自分らしさ」がある、8 今の自分が好きだ(2 運動ができる、は除く)
実践 10	・自尊感情測定尺度	・論文内に記名無し(「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の下位尺度使用)
実践 16	・ここについてのアンケート調査	・1 私なんかない方がいいと思う、2 だれも私を大切にしてくれないと思う、3 周りが自分をどう思っているのか気になる、4 自分はだれの役にも立たないと思う
実践 1	・「Who am I?」16 答法、生き方尺度	・「私は、」の書き出しに続けて 16 の文を書き、その記述した 1 から 16 の私は好きかどうか。生き方尺度 37 項目を児童にもわかりやすい表現に改訂。
実践 15	・自分自身に関するアンケート	・論文内に記名無し(23 項目)
実践 2	・自己肯定感指標	・1 自分はクラスの人たちからなんらかの点で認められていると思う、2 自分が失敗したときにクラスの人たちは励ましてくれると思う、3 自分はクラスの人たちから好かれていると思う、4 自分が何かしようとするときクラスの人たちは応援してくれると思う、5 クラスにはいるいるな活動に取り組もうとする意欲のある人達がいる、6 自分の考えたことや思ったことを言ったときクラスの人たちは冷やかさないで聞いてくれる、7 クラスの中に自分の気持ちをおわかってくれる人がある、8 自分の考えや感じ方と違うものでも良いものは受け入れたい
実践 8	・アンケート調査	・自分が役に立っている、最高学年として責任を果たしている
実践 7	・自己肯定感尺度	・論文内に記名無し
実践 12	・全国学力・学習調査	・自分のよいところがわかっていくか
実践 17	・楽しい学校生活を送るためのアンケート	・論文内に記名無し

なお、ここに示したのは、自己肯定感の高まりを尺度で測定している実践のみである。表 4 を見ると、自己肯定感の定義が曖昧なため、自己肯定感を測定する尺度にも共通のものはなく、様々な自己肯定感尺度の指標が混在していることがわかる。

また、同じ尺度を用いて自己肯定感を測定している実践はひとつもない。自己肯定感尺度を例にとってみると、実践 4・7・8 で使用されている自己肯定感尺度も、作成者や項目の点において共通点が見受けられない。また、実践 11 のように一つの項目のみで自己肯定感を測定している実践がある一方で、実践 15 のように 23 項目で測定している例もあり、項目数にもばらつきがある。

また、尺度を実践者自身が作成して行った実践もある。それには、2つの問題がある。1つ目は、質問項目の文が変わってしまっている点である。実践12では、「自分のよいところがわかっているか」という設問でアンケート調査を行い、全国学力・学習状況調査の結果と比べられている。しかし、全国学力・学習状況調査の設問は「自分にはよいところがあると思いますか」であり、実践12の質問項目と違っている。自分のよいところが「わかっている」と、よいところが「あると思う」のではニュアンスが変わってくる。2つ目の問題点は、実践者がまちまちに尺度を作成している点である。実践3では、「自分が役に立っている」、「最高学年として責任を果たしている」と、2つの項目を独自に設定し、アンケートで自己肯定感を測定している。「最高学年として責任を果たしている」項目は、特定の学年が対象となる。時に、自クラスに合わせた尺度の作り変えが必要なものも考えられる。しかし、尺度の作成理由などがないことも多い。

以上のように、どの実践においても同じ尺度を用いて自己肯定感を測定していない。つまり、どの実践においても微妙に異なった項目・内容で自己肯定感を捉えて、自己肯定感を高める実践が行われている。

(8) 実践の結果と課題

教育実践の結果と課題について、筆者が取り上げた全ての実践において、自己肯定感が高まったという報告がなされていた。しかし、これは全ての児童の自己肯定感が高まったことを意味するものではない。例えば、「全ての児童に自己肯定感の高まりが見られたわけではない」(実践14)のように、自己肯定感の高まりが一部にとどまったとの報告もあり、自己肯定感が低いとされる抽出児の自己肯定感が高まったが、「得点が32ポイントから21ポイントへと減少していた児童もみられた」(実践15)と他の児童の自己肯定感は低下していた報告もみられる。

以上のことから、ある特定の取り組みを行えば全ての児童の自己肯定感が高まるといった結果が得られた実践は見受けられない。むしろ、全員の自己肯定感を高める実践を行ったとしても、特定の児童の自己肯定感が高まったり、下がったりと様々な結果である。

また、教師の児童への関わり方が自己肯定感の形成に影響するとした実践事例が7件あった。実践10では、「SSEを導入した効果以上に、若手とベテラン教師の力量の違いが影響した可能性がある」とされ、実践16でも「教師の授業技術の向上と児童の学び合いが足りなかった」と分析されている。また、実践2では、「教師が子どもにとっての適切な自己開示モデルとなっているか」と、教師の影響を子どもが受けることへの配慮が述べられている。このように、教師の指導や関わり合い方が自己肯定感を高める重要な要因と言及されている。さらに、「児

童の成育歴の影響が考えられる」(実践14)や「他の教科の間接的な効果の可能性があるのでに留意する必要がある」(実践8)との報告もあり、教育実践が自己肯定感を高める効果的な方法となっているかどうかの懸念も指摘されていた。

2. 自己肯定感を高める教育実践の批判的考察

小学校において自己肯定感を高める教育実践を取り上げた論文の内容を検討した結果、以下のことが分かった。

①自己肯定感を高める教育実践は、特別活動、総合的な学習の時間、道徳や生活等の各教科の時間などの機会を通して行われている。国語、社会、家庭、体育、外国語活動の教科・領域では行われていない。

②6年生の自己肯定感が低いため、それを高める実践が必要だという認識がよりどころとなって、6年生を対象とした実践が18件中6件と多い。

③学級の中で著しく自己肯定感が低い児童を抽出し、そうした児童を対象として、彼らの自己肯定感が高まったとする実践が報告されている。抽出された児童は、必ず自己肯定感が最後には高まっている。他方、自己肯定感が高い児童を対象とした実践は、みられなかった。

④自己肯定感の定義を明示している実践が9件、それがない実践が9件であった。自己肯定感が何なのかの定義が行われないうまま、実践が行われている事例が少なからずあることがわかった。

⑤筆者の取り上げた全ての実践において、自己肯定感が高まったとの報告がなされていたが、全ての児童の自己肯定感が高まったとする実践はなかった。全ての児童に対して効果的な自己肯定感を高める方法という教育実践はない。

以下、結果と自己肯定感を高める教育実践について検討する。

1) 定義の曖昧さと教育実践の前提

実践において自己肯定感が高い児童は、実践によってさらに高まることが期待されているのか、それとも高まりすぎても問題だと考えられているのかは明確にされていない。全ての実践で自己肯定感の高まりの結果だけについて言及されていることから、いずれも自己肯定感とは「ある程度高いほうがよい」という想定のもとで実践が行われていると考えられる。

研究目的に「自己肯定感を高めることをねらった実験授業プログラム」(実践1)「自己肯定感が高まる生活科学習」(実践6)とあるように、自己肯定感が高まることを想定し、実践を行い、その手立てに対する検討が中心となっている。そのため、18件中5件で自己肯定感に関する記述がなく、実践を構想する「手立て」や「方法」についての言及に留まっている。あわせて自己肯定感の定

義やそれを決定づけている言葉にも、ばらつきがあり、曖昧な定義のまま、自己肯定感を高めるための教育実践が進められているという問題点がある。

2) 低い自己肯定感を高める手立て

6年生を対象とした実践が18件中6件と多い背景に、小学校の中で、自己肯定感が最も低いとされる学年であることが理由としてある。これは、6年生の低い自己肯定感を教育実践によって高めたいとする実践者の考えがある。

自己肯定感を高める教育実践では、授業内にカウンセリングを取り入れる手法が多く見受けられる。カウンセリングの内容には、構成的グループエンカウンターやロールプレイング、社会的スキル訓練がある。このような実践では、自己に対する肯定的な感情・認知を促進する(実践1)ことや、「SGE(筆者注:構成的グループエンカウンター)の取り組みを通して自己受容させることは、子どもたちが自分を肯定的に捉えることにつながる」(実践18)のように、他者からの評価や他者との関わりの中で自己の評価が高まり、自己肯定感が高まると考えられている。すなわち、他者と関わりながら自己を見つめることが重要視されている。また、自己肯定感を高める実践で行われているカウンセリングは、病院で実施されているカウンセリングとは異なる目的で行われていると考えられる。

こうした学校で行われるカウンセリングについて國分・大友(2004)¹⁰は以下のように述べている。学校は病院と違って治療をする機関ではないとし、「病理現象を治す(cure)カウンセリングではなく、成長を援助する(care)カウンセリングが必要になっている」として、育てるカウンセリングの必要を提唱している。また、育てるカウンセリングについて、「人生の途上で誰もが遭遇する問題(友人関係、進路選択など)を自力で養うためのもの」としている。この國分・大友の言葉のように、治すカウンセリングではなく、育てるカウンセリングが自己肯定感を高める授業実践でも行われていると考える。つまり、授業実践の中で子どもの心を治療しようとしているのではなく、教師が子どもたちをサポートし、子どもたちが自分で自分の良さに気付いたり、困難を乗り越えたりすることができる力をつけようとしているのである。

ほとんどの教育実践が単元配当の時間や短期間の取組だけに終わっている。実践15のように、学校の行事や教科・領域の時間数にとらわれて、思ったように実践が行えないとの指摘もあった。実践3のように、自己肯定感を高める実践を長期的に継続して行うためには、年間指導計画を行う中で、自己肯定感を高める実践の計画を組み込むことも考えられる。

3) 評価のあり方

4・5・6年生を対象とした実践では、自己肯定感尺度を用いていることが多い。しかし、この尺度の数値に着目しすぎてしまうと、子どもの変容まで目が届かない可能性がある。数値が上がった児童は、担任教師が児童の行動や言葉の変容を感じ取るほどに変わったのか、変わっていないのかなどの、詳細が見えてこない。逆に、数値には表れなかったが、周りから見て児童が変わったと感じられる事柄もありうる。実践1では、児童の記述に着目して、「肯定的な記述が増え、否定的な記述が減り、肯定的な自己意識を高めたが、行動面への変容は見出せなかった」とあったように、子どもの姿をより多面的にみていく評価を行っている。数値だけにとらわれない、子どもの行動や記述等に目を向けた多面的な見方や評価が必要となる。

授業を行った実践者が、自ら分析を行うことが多く、実践を客観的な手法で分析している例は少ない。また、実践内容について、指導案のみを載せた事例が18件中8件ある。実践の中で教師と児童がどのようなやりとりをし、どのような声かけを行ったのか、また児童はどのような心の変化があったのかなどの授業の中身に言及されていないために、実践の結果のみ、言及されている。児童の多面的な評価に着目するならば、指導案だけでなく実践者の行為に関する記述も必要である。

4) 児童の自己肯定感と教師の影響

自己肯定感の形成に教師の児童への関わり方が影響するとした実践が7件あった。実践1では、「日常の教師一児童関係などの影響」や実践10「若手とベテラン教師の力量の違いが影響した可能性」、実践16「教師の授業技術の向上と子どもの学び合いが足りなかった」といった一連の指摘は重要である。

これを踏まえると、教師による高い期待が児童にどのような効果をもたらすのかについて蘭(1994)は、ローウやブロッフィとグッドの処遇研究を用いて、以下のように述べている¹¹。「教師による高い期待は児童に肯定的な自己概念を形成させ、学業達成と学級への適応を促進する。これに対して、低い期待は児童に否定的自己概念を形成させ、学業達成や学級への適応を低めた。それは教師の期待の高低によって生じる差別的な行動に規定される」

自己肯定感が高まったとされる児童の自己肯定感に及ぼした要因の中には、実践内容よりも、「この子の自己肯定感を高めたい」という教師の強い願いが働いて、児童の自己肯定感が結果、高まっているということも考えられる。すなわち、ピグマリオン効果(教師期待効果)をもたらしたということである。

児童の自己肯定感は、教師との関わりによって影響を受け、形成されている可能性がある。「担任が『子どもた

ちに自信を持たせたい』という明確な目標をもち、そのために学級の子どもたち全員の考えを認めたり、仲間の意見の良いところに目をむけさせたりするなど強い働きかけが継続的に必要」(実践 18)との指摘は、教師の影響が大きいことに言及したものである。

また、実践 2「教師が子どもにとっての適切な自己開示モデルとなっているか」のように、教師が子どもにとってのモデルとなっていることが重要であるとされている実践も見受けられた。実践内容が自己肯定感を高めるために有効に働いているのかどうかを確かめるためには、こうした点を視野に入れた多面的な検討が必要である。

3. 終わりに

近年、学校では学力格差や不登校、自殺などの子どもを取り巻く問題に直面して、自己肯定感を高めることが重視されてきた。自己肯定感を高める教育実践は、特別活動、総合的な学習の時間、道徳や生活等の様々な機会を通して行われている。このことは、様々な実践によって自己肯定感を高めようとする実践者の努力の表れである。こうした実践のもつ意義は、授業や学級経営等の関連を実践を通して明らかにしている点である。

問題点は、実践者の熱意とは裏腹に自己肯定感の捉え方には曖昧な部分があり、自己肯定感尺度などもまちまちである点である。自己肯定感とは、“何となくわかったつもり”の理解のままで、実践が行われている現状がある。どのような内容の自己肯定感を高め、どのような子どもを育てようとしているのかを明らかにすることが求められる。また、およそ自己肯定感と呼ばれるものは、すぐに高められるものでもないはずだ。ゆっくりと時間をかけて、子どもとの対話の中で、ありとあらゆる機会を通して育んでいくものであり、その過程の中で自己肯定感の高まりや子どもの変化を捉えることが重要である。

取り上げた教育実践においては、全ての児童の自己肯定感を高められたという結果は見られていない。教育実践論文の分析を通じて、自己肯定感をめぐる小学校教師の捉え方が浮かび上がってきた。

本研究では、小学校における自己肯定感を高める教育実践について分析してきた。今後、それらを踏まえて、子どもの自己肯定感を高める教育の妥当性や可能性をより精緻に、研究を行っていきたい。

－本研究で取り扱った 18 件の論文－

(実践 1) 高橋あつ子「自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果 (実践研究)」『教育心理研究』50 (1), 2002, pp. 103-112

(実践 2) 菅野有紀子・鈴木庸裕「構成的グループエンカウンターを活用した道徳授業の実践：子どもの自己肯定感を育む過程を核とする授業プログラムの提案」『福

島大学教育学部附属教育実践総合センター』44, 2003, pp. 73-80

(実践 3) 田原早苗「よりよい生き方を目指す子どもを育てるキャリア教育：キャリア教育の視点から見つめ直す総合的な学習の時間」『上越教育大学学校教育総合研究センター』17, 2007, pp. 169-174

(実践 4) 嶋田進吾「児童の自己肯定感を高める教育相談の在り方 - 構成的グループエンカウンターの実践を通して -」『広島県教育委員会平成 19 年教員長期研修成果報告概要書』7, 2008, pp. 75-78

(実践 5) 青木善治「考える力、表現する力、かかわり合う力を育て、自己肯定感を育む図画工作：低学年の子どもの造形活動における相互行為の論理に基づく臨床的教育実践研究」『美術科教育学会誌』31, 2010, pp. 1-12

(実践 6) 松本伸吾「自己肯定感が高まる生活科学学習」『生活科・総合的学習研究』9, 2011, pp. 149-158

(実践 7) 吉田 拓也「和太鼓の体験学習が及ぼす教育的効果についての実証的研究：自己肯定感や動機づけ及び対人的態度等の基盤となる気持ちに及ぼす影響」『日本学校音楽教育実践学会紀要』15, 2011, pp. 143-144

(実践 8) 梅山ひさお・撫尾知信「協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果：協同学習におけるペアグループの構成に着目して」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』17(1), 2012, pp. 1-22

(実践 9) 作田澄泰・中山 芳一「コミュニケーション行為による自己肯定感向上に関する研究 - キャリア教育の視点からみた道徳授業実践を通じて -」『岡山大学教師教育開発センター紀要』2, 2012, pp. 14-23

(実践 10) 宮本直美「通常の学級における自尊感情・自己肯定感をめぐむ研究：ソーシャル・スキル教育の実践を通して」(学校心理学, ポスター発表)『日本教育心理学会総会発表論文集』54, 2012, p. 752

(実践 11) 栗木隆雅「自己肯定感を高める生活科学学習の理論と実践に関する研究 - 子どもが試行錯誤する学習場面の分析を通して -」『生活科・総合的学習研究』11, 2013, pp. 97-104

(実践 12) 佐藤正利「関わり合いの中で自分の考えを表現する授業づくり - 小集団における話し合い活動を通じて -」『愛知教育大学教育実践研究科 (教職大学院) 修士報告論集』5, 2014, pp. 121-130

(実践 13) 栗木隆雅「子どもの「自己肯定感」を高める生活科学学習 - アドラー心理学を手がかりとして -」『生活科・総合的学習研究』12, 2014, pp. 37-46

(実践 14) 栗木隆雅・野田敦敬「自己肯定感を高める生活科学学習における理論と実践に関する研究：「おおきくなったよ、ぼくたち、わたしたち」の実践分析を通して」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』4, 2014, pp. 47-54

(実践 15) 田原智志・笹山龍太郎・小原達朗「ものづく

りを通した協同学習による自己肯定感の育成～協同制作を取り入れた授業づくりを中心に～』『教育実践総合センター紀要』13, 2014, pp. 281-290

(実践 16) 鈴木詩織「自己肯定感を高める授業づくり-道徳と算数の実践を通して-」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』5, 2014, pp. 131-140

(実践 17) 彦島 康美「活発な話し合い活動の中核とした学級経営-子ども達の学力と自己肯定感の高まりを育むための指導方法-」『人間科学研究』28 (1), 2015, pp. 128-128

(実践 18) 小野拓「自己肯定感を高める学級づくりの在り方:互いに認め合う活動を通して」『山形大学大学院教育実践研究科年』6, 2015, pp. 210-213

o0/gijiroku/1352453.htm(2016年10月11日アクセス)

10 國分康孝・大友秀人『授業に生かすカウンセリング-エンカウンターを用いた心の教育-』誠信書房, 2004, p. 59

11 遠藤辰雄・井上洋治・蘭千壽編『セルフエスティームの心理学-自己価値の探求-』ナカニシ出版 1994, pp. 212-218

— 注 —

1 文部科学省 HP 文部科学大臣 下村博文「教育再生の実現にむけて」資料 1

URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/gijiroku/attach/_icsFiles/afiedfile/2014/03/31/1346147-1.pdf (2016年10月11日アクセス)

2 白石陽一「自己肯定感と評価活動」『熊本大学教育学部紀要』54, 2005, pp89-98

3 矢野裕俊「子どもの貧困と自己肯定感」『Int'lecowk: 国際経済労働研究』71 (3), 2016, pp17-24

4 文部科学省 HP 教育課程部会「豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会」(第2回)議事録(2004年)

URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/019/gijiroku/1212796.htm(2016年10月11日アクセス)

5 国立青少年教育振興機構 HP「高校生の生活と意識に関する調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-」(2005年)

URL:http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/98/ (2016年10月11日アクセス)

6 内閣府-共生社会政策 HP「低年齢少年の生活と意識に関する調査報告書」(2007年)

URL:<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/index.html> (2016年10月11日アクセス)

7 文部科学省 HP 教育課程部会「豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会」(第4回)議事録(2005年)

URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/019/gijiroku/1263957.htm(2016年10月11日アクセス)

8 文部科学省 HP「中教審高等学校教育部会」(第11回)議事録(2012年)

URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/047/siryo/1324726.htm(2016年10月11日アクセス)

9 文部科学省 HP「中央教育審議会」(第92回)議事録(2014年)

URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo